

VI Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos

Simposio 9: Voces y miradas desde las artes a la teoría decolonial: aportes para la enseñanza, investigación y divulgación de las artes

Título: ¿Buena o mala Música?

Paula Mesa-Mirian Tuñez

Resumen

Con la creación del conservatorio de París hacia finales del siglo XVIII, cuyo principal objetivo era conservar, transmitir y reproducir el legado de la cultura musical centroeuropea, se cristaliza un modelo educativo musical que será hegemónico en la denominada «cultura occidental» hasta nuestros días: el denominado *modelo conservatorio* (Shifres, citado en Castro 2017, p.140). Dicho modelo considera a la música como un objeto elaborado para ser contemplado, distanciado del sujeto que lo realiza o participa de su construcción.

Desde un modo muy sintético, podemos decir que este modelo se erige como herramienta pedagógica musical, insignia de un proyecto civilizador moderno que bajo la premisa colonial de una cualidad de ser, saber, y conocer fundamentalmente eurocéntrica, clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no, entre otras cosas.

La pretensión eurocéntrica de un modelo de conocimiento sin sujeto, sin historia, descorporalizado y deslocalizado es cuestionado desde el pensamiento decolonial. En este sentido, el semiólogo argentino Walter Mignolo (citado en Shifres, 2017, p. 85-90) introduce el término descolonizar, el que significa llevar a cabo un proceso de revelación y desmantelamiento de los aspectos—a menudo ocultos o enmascarados—que sostienen la colonialidad. Dicho término (descolonización/decolonización) puede

sólo los contenidos sino también, las condiciones que ese modelo eurocéntrico y dicha colonialidad han construido.

Partiendo de este marco teórico en este trabajo nos proponemos analizar el modo en que funciona la construcción del concepto “buena o mala” música en el imaginario de

la población estudiantil (estudiantes de música) y de qué manera observamos esta construcción en la enseñanza formal, institucionalizada de la música.

Palabras Clave: modelo civilizador; colonialidad; descolonialidad; formación musical.

Marco Teórico

Con la creación del conservatorio de París hacia finales del siglo XVIII, cuyo principal objetivo era conservar, transmitir y reproducir el legado de la cultura musical centroeuropea, se cristaliza un modelo educativo musical que será hegemónico en la denominada cultura occidental hasta nuestros días: el denominado *modelo conservatorio* (Shifres, citado en Castro 2017, p 140). Dicho modelo considera a la música como un objeto elaborado para ser contemplado, distanciado del sujeto que lo realiza o participa de su construcción. Privilegia un corpus de conocimiento teórico que describe el funcionamiento de los elementos constituyentes de la música conforme ésta es entendida como lenguaje y aborda la notación musical como sustento para la selección, valoración, evaluación de los contenidos de aprendizaje. Desarrolla, a su vez, la habilidad performativa a través de la sistematización de los aspectos biomecánicos (técnica instrumental) sobre la base de un fuerte disciplinamiento del cuerpo demarcado por un repertorio establecido a priori. (Shifres, citado en Castro 2017, p 140). Desde un modo muy sintético, podemos decir que este modelo se erige como herramienta pedagógica musical, insignia de un proyecto civilizador moderno que bajo la premisa colonial de una cualidad de ser, saber, y conocer fundamentalmente eurocéntrica, clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no, entre otras cosas.

La pretensión eurocéntrica de un modelo de conocimiento sin sujeto, sin historia, descorporalizado y deslocalizado es cuestionado desde el pensamiento decolonial. En este sentido, el semiólogo argentino Walter Mignolo (citado en Shifres, 2017, p. 87) introduce el término descolonizar, el que significa llevar a cabo un proceso de revelación y desmantelamiento de los aspectos—a menudo ocultos o enmascarados— que sostienen la colonialidad.

Dicho término (descolonización/decolonización) puede ser entendido como un conjunto de pensamientos críticos que buscan transformar no sólo los contenidos sino también, las condiciones que ese modelo eurocéntrico y dicha colonialidad han construido. En este sentido, y para agruparlos de la misma manera en que la realiza Eduardo Restrepo (2010, p. 155), vamos a detenernos en tres pensamientos: (i) la colonialidad del poder: (ii) la colonialidad del saber, y (iii) la colonialidad del ser.

En un principio, se entiende la colonialidad del poder, como un patrón global de relaciones de dominación/explotación/confrontación en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad visualizadas para el capitalismo mundial moderno desde sus tres ejes de clasificación social: el trabajo, la raza y el género. Luego, la colonialidad del saber se podría definir como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimientos. Y por último, la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder en la cual se inferioriza deshumanizando total o parcialmente determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma del imaginario de humanidad encarnado por el hombre blanco, europeo y postrenacentista (Mignolo, citado en Restrepo, 2010, p 157).

El abordaje, entonces, de una alternativa decolonial desde el campo pedagógico, implica un recorrido lleno de tensiones y complejidades donde se vinculan sujetos, saberes, ontologías dominantes y subalternas. En este sentido, por ejemplo, Shifres (2017, p 86-90) expresa que las categorías semánticas de uso en el campo musicológico musical dan cuenta de cómo se entretejen los tres niveles de colonialidad (del poder, saber y ser) con las jerarquías estética y pedagógica impuestas: “Cuando hablamos de música centro europea de los siglos XVII a XIX, se suele utilizar la categoría *música académica* contrapuesta a la *música popular*” (pág.86). Esto posiciona a la Academia como portadora de la tradición hegemónica occidental, categoría absoluta y sustantiva, mientras que el vocablo *música popular* nos remite a la

categorización colonialista de músicas-*otras* jerárquicamente rebajadas, subalternizadas. “Todo lo demás debe ser adjetivado -música popular, música folklórica, música contemporánea, música antigua, música indígena, etc.- y tal calificación supone una valoración pero al mismo tiempo supone una diferencia/distancia respecto del prototipo idealizado” (Shifres 2017, pág. 87).

Problema

Según Pilar Holguin (2015, p. 11) la enseñanza profesional de la música en el ámbito latinoamericano se desarrolló durante varios siglos bajo la influencia de este modelo de educación musical proveniente del centro de Europa. Una parte de la fortaleza de dicho modelo encontró su fundamento en la concepción de un modo del *deber ser* para cada uno de los actores e instancias que lo constituyen: estudiantes, docentes y contextos de formación. Así, dichos actores se *forman* y a su vez *forman* independientemente de las tradiciones culturales y las necesidades expresivas y socio-afectivas de las personas. Pensar entonces desde un modelo decolonial, supone conjugar una gama de tensiones entre conceptos, prácticas y nociones ya institucionalizadas. Para Shifres (2017, p 85-90) la intensidad de dichas tensiones es alta, debido a la línea trazada por la colonialidad entre sujetos, saberes y ontologías dominantes y subalternas, y es a la vez permeable y relativa.

Desarrollo

Como ex alumnas y docentes de estos modelos de instituciones educativas tradicionales que serán analizados en este trabajo, recordamos nuestro tránsito formativo atravesando programas de estudio en donde se establecía qué música podía ser enseñada y qué música no. Las categorías que definían *la buena y la mala música* señalaban cuáles compositores podían ser tomados como modelos tanto interpretativos como compositivos y cuáles compositores no eran considerados como *productores de conocimientos académicamente válidos*. Nuestra realidad formativa estaba escindida de nuestra realidad como músicos jóvenes que buscaban ampliar sus conocimientos. Es así como las prácticas autorizadas por el canon institucional se desarrollaban en el ámbito

de las aulas y los grupos de música popular en los cuales participábamos quedaban por fuera del aprendizaje institucionalizado.

A modo de ejemplo mostraremos algunos de los programas de estudio existentes en las décadas del '80 y '90 los cuales dan cuenta de esta experiencia. Para poder acotar nuestro campo de estudio en el marco de presentación de esta ponencia tomamos como criterio, centrar el análisis en los modos de enseñanza del instrumento piano y lenguaje musical.

El programa de la carrera de Piano tanto de la facultad de Bellas Artes (FBA) (figura 1) como del Bachillerato (BBA) (figura 2) hace referencia desde un comienzo a que el estudio del piano será abordado a través del repertorio. Este repertorio enumera a los compositores tomados como ejes de la *necesaria formación de un pianista*: Mozart, Chopin, Schubert, Debussy, Fauré entre otros. El modo en que están enumerados estos compositores entremezcla categorías de análisis dado que por ejemplo, Fauré aparece desde el período impresionista y Mozart como ejemplo de sonatas, fantasías y variaciones. Chopin no aparece en el romanticismo sino como ejemplo de los estudios para piano que compuso. Cabe aclarar que el último punto de esta enumeración se denomina: Argentinos: y en este ítem se enumeran una serie de apellidos de compositores que pueden ser utilizados para representar a la música *Argentina*: André, Rodríguez, Gil, Gaito, Palma, Gilardi, López Buchardo, Gilardi y Ugarte. Estos compositores han producido un repertorio que copia modelos compositivos europeos. En pocos casos, pertenecen a la corriente nacionalista que tomaba elementos de nuestro folclore y los resignificaba a través de la hibridación con formas tradicionales.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes
Departamento de Música

Asignatura : Piano Básico
Profesor : Perla Brúgola
Plan de estudios: 1982.

I El objetivo fundamental de los nuevos programas es lograr - en los futuros licenciados - músicos cabales, merced a una sólida formación donde la estilística tendrá primordial importancia y el instrumento (Piano) será estudiado a través del repertorio, desde sus comienzos hasta las últimas creaciones.

Si bien la literatura pianística es inabarcable en su totalidad se tratará, por medio del análisis y sintetizando con el estudio de obras claves, que el alumno pueda abordar con claro enfoque el estudio de las mismas.-

II La carrera constará de 5 años y en cada uno se desarrollarán 7 ítems.-

- 1) Estudios de alta técnica.
- 2) Barroco.
- 3) Sonatas y Variaciones
- 4) Romanticismo.
- 5) Del impresionismo y las escuelas nacionalistas hasta los contemporáneos.
- 6) Compositores argentinos.
- 7) Obras para piano y orquesta.

PROGRAMA
1er. Año

- 1) Estudios: Chopin (3 tipos de dificultades)
- 2) Barroco: Italiano - francés - inglés y español.
- 3) Mozart - Sonatas. Fantasías y Variaciones.
- 4) Románticos - Weber, Schubert - Mendelssohn.
- 5) Impresionismo: Fauré - Debussy.
- 6) Argentinos - André, Rodríguez, Gil, Gaito, Palma, Gilardi - Loper Buchardo - Ugarte.
- 7) Concierto Barroco.

Exámen: Una obra representativa de cada ítem.-

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES "PROF.
FRANCISCO A. DE SANTO", -

PROGRAMA DE PIANO
II AÑO

1. Escalas mayores y menores hasta 5 sostenidos y 5 bemoles. Arpeggios correspondientes.
2. Czerny op. 740 n° 1, 3, 4, 8, 12, 17, 18.
Total: 3 obras a elección.
3. Bach, Pequeños Preludios y Fugas ó Invenções a 2 voces
Total: 3 obras a elección, incluyendo preludio y fuga.
Número de Invenções por orden de dificultad, Ed. Ricordi:
1, 8, 9, 13, 11, 7, 3, 4, 2, 6, 10, 5, 15, 14, 12.
4. Clementi: Sonatas n° 1, 2, 5
Total: una sonata a elección
5. Mendelssohn: Romanzas sin Palabras, 4, 6, 9, 12, 16, 48
Chopin: Valses 12, 13, 3 por orden de dificultad (Ed. Ricordi)
Chopin: Mazurkas 1, 16, 25 " " " " " " " "
Total: 2 obras a elección, incluyendo una Romanza
6. Bartók: Mikrokosmos IV
Prokofiev: Música para niños
Debussy: El negrito
Debussy: El Rincón de los Niños, n° 5, 2.
Total: 3 obras a elección, incluyendo Bartók.
7. Autor argentino
Aguirre: Tristes n° 1, 2, 3, 4.

Figura 1. Programa de la carrera de Piano 1982- Figura 2. Programa de Piano BBA

Por otro lado, en el programa del Profesorado en Armonía, Morfología y Análisis Musical de la FBA (figura 3) se observa que cada año establece los contenidos a ser desarrollados basándose en los períodos de la historia de la música centro europea.

ASIGNATURAS QUE A CONTINUACION SE INDICAN:					
ASIGNATURAS	PRACTICO	EXAMEN	FINAL	CCNI	
	APROB. NOTA	FECHA	TOMO	FOLIO	
APRECIACION MUSICAL	--	30/03/90	---	---	EQUI
<u>INTRODUCCION A LA ARMONIA</u>	--	30/03/90	---	---	EQUI
EDUCACION AUDITIVA	--	30/03/90	---	---	EQUI
PIANO ELEMENTAL	--	30/03/90	---	---	EQUI
INTRODUCCION A LA EJECUCION VOCAL E INSTRUMENTAL	--	30/03/90	---	---	EQUI
TALLER DE SONIDO	09	18/12/90	004	231	
HISTORIA DE LA MUSICA I	08	21/12/90	004	240	
FUNDAMENTOS ARMONICOS CONTRAPONISTICOS	07	19/12/91	004	322	
FOLKLORE Y ETNOMUSICA	09	28/05/91	004	275	
LECTURA PIANISTICA I	07	21/12/90	004	238	
ACUSTICA MUSICAL	10	18/12/90	004	234	
AUDIOPERCEPTIVA I	07	03/03/92	004	330	
HISTORIA DEL PENS ARGENTINO	08	21/12/90	003	302	
PRACT. EXPERIMENT. CON EL SONIDO	07	20/03/92	004	343	
HISTORIA DE LA MUSICA II	09	03/07/92	004	358	
<u>ARMONIA Y FORMAS DEL BARROCO CLASICO</u>	07	19/12/91	004	322	
CONTRAPONTO MODAL	06	30/04/93	013	009	
LECTURA PIANISTICA II	08	20/03/92	004	342	
INSTRUMENTACION	07	31/03/92	004	346	
AUDIOPERCEPTIVA II	07	17/03/92	004	375	
COMPOSICION I	08	18/12/91	004	316	
CONJUNTO INSTRUMENTAL I	07	30/12/92	004	399	
HISTORIA DE LA MUSICA III	08	30/04/93	013	017	
<u>ARMONIA Y FORMAS DEL ROMANTICISMO</u>	07	17/12/92	004	394	
CONTRAPONTO TONAL	02	17/12/93	013	112	
CONTRAPONTO TONAL	06	11/03/94	019	131	
LECTURA PIANISTICA III	08	11/03/94	019	063	
HISTORIA DE LA EDUCACION	05	29/03/93	053	503	
FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS DE LA EDUCACION	08	14/12/93	059	230	
COMPOSICION II	06	28/04/93	003	111	
ORQUESTACION I	06	18/12/92	002	101	
CONJUNTO INSTRUMENTAL II	93	09/03/94	019	008	
ESTETICA Y FILOSOFIA	08	13/12/93	018	004	
COMPOSICION III	93	05/14/12/93	013	104	
ANALISIS MUSICAL I	93	07/14/12/93	013	056	
ORQUESTACION II	06	22/03/94	020	026	
MUSICA RIOPLATENSE	09	14/12/93	016	134	
METODOLOGIA Y ASIGNATURAS PROFESION.	08	16/12/93	016	132	
DISEÑO Y PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO	08	16/03/94	069	083	
CONJUNTO INSTRUMENTAL III	98	--	--	--	
COMPOSICION IV	98	07/16/03/99	073	045	
ASIGNATURA A ELECCION	--	06/16/12/94	024	214	

**** NOTA:

Figura 3- Analítico de la Carrera del Profesorado de Armonía, Morfología y Análisis (Se subrayan los títulos de la cátedra de Armonía I, II y III que deben cursar todos los alumnos de todas las carreras).

Partiendo de estas experiencias de vivencias de modelos hegemónicos constituídos con el claro objetivo de homogeneizar un tipo de pensamiento a ser construido en las instituciones educativas, nos planteamos la necesidad de analizar los paradigmas que poseen actualmente los alumnos que cursan sus estudios en dichos espacios académicos. Esta necesidad surge del hecho de que los programas de estudio han comenzado a ser modificados desde fines del siglo XX incorporando nuevos enfoques en la enseñanza tanto del lenguaje musical como del instrumento, a partir de tomar como campo de estudio en forma sistemática a la denominada música popular. Por esta razón nos interesa observar si estos cambios han sido suficientemente incorporados por los docentes de las instituciones educativas que tomamos como base de análisis, como para construir un nuevo paradigma en la formación de nuestros alumnos.

Entendemos que un paradigma: es el conjunto de creencias y preconcepciones (tanto filosóficas como de otra índole) que en una época determinada comparte una comunidad científica. En un sentido amplio equivale a un punto de vista o enfoque (Kuhn, 1962, p. 14).

Con la intención entonces, de hacer un pequeño aporte respecto de las concepciones que se tienen sobre la música, hemos elaborado encuestas a estudiantes de música en los ámbitos formales como son: el Bachillerato de Bellas Artes y La Facultad de Bellas Artes U.N.L.P. de la ciudad de la Plata.

Dichas encuestas se elaboraron en base a tres preguntas según las edades y las instituciones. Así, para el bachillerato se armaron las siguientes preguntas:

1_ ¿Qué es la buena y la mala música para vos?

2_ ¿Qué es para otras personas?

3_ ¿Qué es para esta escuela?

Mientras que en la facultad preguntamos:

1_ ¿Qué es la buena y la mala música para vos?

2_ ¿Pensás lo mismo ahora qué antes de entrar a la facultad?

3_ ¿Qué pensás que contestarían otras personas adultas que no estudian música?

Encuestas

Bachillerato de Bellas Artes	1er año: 12 y 13 años
	Ej: la mala música no existe es solo un pensamiento de la gente al no gustarle una canción o melodía y por solo no gustarle dice que es mala música.

Facultad de Bellas Artes- Bachillerato de Bellas Artes-LEEM- U.N.L.P paumesa71@gmail.com
mirtun55@gmail.com

<p>¿Qué es la buena o mala música?</p>	<p>Ej: no hay buena o mala música sólo hay distintos tipos de ella.</p> <p>Ej: el valor de la música está determinado por la letra o la repetición del ritmo.</p> <p>Ej: la mala música son los géneros que traen innovación.</p> <p>Ej: buena o mala música depende de la época y del tipo de colegio.</p> <hr/> <p>3er año: 14 y 15 años</p> <hr/> <p>Ej: la mala música es la que no se entiende o no me atrae.</p> <p>Ej: no existe la mala música depende de quien la escucha y de la letra.</p> <p>Ej: la mala música es la que tiene mala letra.</p> <p>Ej: buena o mala música depende del momento.</p> <p>Ej: la música es sólo una, hay distintas opiniones pero depende del gusto.</p> <p>Ej: depende de muchas cosas, (i) puede ser una canción con buena letra o buen ritmo, (ii) si es una obra depende más como se la interprete o si su combinación de acordes suena en armonía, (iii) la complejidad para entenderla como la música del siglo XX.</p> <p>Ej: la buena música es aquella que produce sentimientos.</p>
<p>¿Qué es para otras personas?</p>	<p>Ej: lo bueno o lo malo está determinado por el conocimiento auditivo y por el gusto.</p> <p>Ej: lo bueno es aquello que están acostumbrados a escuchar y lo malo es lo nuevo.</p> <p>Ej: la valoración depende de la edad.</p> <p>Ej: las personas que no entienden de música se guían por lo más simple o lo que mejor les suene.</p> <p>No tienen en cuenta la tonalidad o los matices.</p>
<p>¿Qué es para esta escuela?</p>	<p>Ej: la buena música es la elaborada y la mala es la no elaborada.</p> <p>Ej: la buena es la clásica y la mala es la desafinada.</p> <p>Ej: en los 1ros años se entiende que la buena música es la académica, música tradicional que</p>

	suenan bien. Sin embargo están abiertos a otros tipos de música.
--	--

Facultad de Bellas Artes	Ciclo de Formación Musical
¿Qué es la buena o mala música?	<p>Ej: la buena música es aquella que me llega y da placer al escuchar. Implica entender lo que se transmite. No pasa por el género que a uno le guste ni como el músico hace que suene la música y tenga eco en cada oyente.</p> <p>Ej: la buena música es aquella en la que se emplean una buena cantidad de recursos impositivos o que están bien usados.</p>
¿Pensás lo mismo ahora que antes de entrar a la facultad?	<p>Ej: Si y no, entré con cero conocimiento de música y al ir aprendiendo fui ampliando mi forma de pensar, dos simple notas no sólo son dos simples notas, ahora entiendo en porqué no lo son.</p> <p>Ej: no pienso lo mismo que antes, porque no prestaba atención a los aspectos antes de empezar a analizarlos.</p>
¿Qué piensas que contestarían otras personas adultas que no estudian música?	<p>Ej: la música es para vagos, lo oí de mis familiares aunque ellos también tocaban instrumentos. El estudiar música es pérdida de tiempo y sólo tocan los que tienen ese don y no se estudia.</p> <p>Ej: creo que responderían según sus gustos musicales o según valores culturales en los que están "rankeados" los géneros musicales, por ej la cumbia no es tan buena música e incluso dentro de la misma cumbia la <i>cumbia villera</i> ni siquiera se puede considerar música de verdad.</p>

Observamos que ante una amplia pregunta cómo ¿qué es para vos la buena o mala música?, las respuestas se agrupan en base a los gustos estéticos y las diferencias generacionales. Algunos pocos alumnos hacen referencia al hecho de que para algunos profesores la buena música es la clásica o la más elaborada pero aclaran que estos mismos docentes están abiertos a otros tipos de música.

Consideramos que este cambio de paradigma de esta nueva generación de estudiantes puede tener relación directa en parte con el trayecto educativo que realizan en estas instituciones educativas. No podemos obviar el hecho de que estas nuevas generaciones de músicos se están formando de un modo sistemático tanto en el ámbito educativo tradicional como a través de las redes sociales y que el acceso a internet les posibilita ampliar sus márgenes de escucha a otros tipos de música. A modo de ejemplo, mostramos el programa de estudio de Piano BBA (figura 4) y fragmentos de los marcos teóricos de la materia Piano (de la carrera) y de la cátedra de Lenguaje Musical (ex armonía I, II y III) de la FBA.

Departamento de Discursos Musicales

Asignatura "Producción Instrumental" Piano Primer año.

Programa 2015

Fundamentación programas de instrumento

El proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes, tiene como idea estructuradora a la "Competencia Comunicativa" que contempla los procesos y conocimientos para la comprensión y elaboración de los Discursos musicales. Es de esta manera la "Producción" el objetivo principal del área de Instrumento.

Se entiende como producción al proceso que pone en acto lógicas y procedimientos disciplinares con el fin de construir discursos artísticos únicos y originales en situaciones de comunicación, priorizando en cada alumno un trayecto formativo que atiende al desarrollo de la identidad, a los diferentes perfiles, a las demandas del contexto sociocultural actual, al plan de estudio y sus programas y al proyecto institucional.

El área de producción instrumental es un ámbito de articulación, integración, síntesis y transferencia de muchas de las asignaturas del plan de estudio. La clase de instrumento es el espacio donde a través de la ejecución se manifiesta la incorporación e interacción de saberes adquiridos en el trayecto de formación.

Objetivos Generales

Desarrollar competencias inherentes a la producción instrumental –técnico musicales, interpretativo comunicativas y de decodificación- que permitan actualizar discursos musicales de diversos registros y relacionarlos con su marco cultural con el fin de crear situaciones comunicativas.

-Desarrollar procesos de decodificación con distintos tiempos de resolución y acabado: incorporación de lecturas a primera vista y con tiempo de resolución.

-Desarrollar un mecanismo técnico/ instrumental apto para la resolución de obras de su nivel de cursada, atendiendo los procesos de reflexión y pensamiento crítico para su mayor comprensión.

-Desarrollar un trayecto evolutivo de la interpretación de producciones musicales.

-Construir una red cognitiva integradora/ interdisciplinaria como síntesis del proceso educativo.

-Participar en los espacios de comunicación.

-Desarrollar subjetividad a través de la elección permanente de repertorio y actividades académicas acordes a los diferentes perfiles.

Figura 4. Programa de Piano Bachillerato de Bellas Artes

El marco teórico de la materia Piano de la FBA nos dice:

La asignatura Piano tiene como objeto de estudio al Piano en tanto medio de expresión para la praxis, enseñanza y creación musical y su objetivo es desarrollar en el estudiante conocimientos pedagógicos, estilísticos (académicos y populares) técnico–interpretativos y compositivo–improvisatorios que le permitan desempeñarse con solvencia en el

Facultad de Bellas Artes- Bachillerato de Bellas Artes-LEEM- U.N.L.P paumesa71@gmail.com
mirtun55@gmail.com

instrumento elegido, incentivando asimismo el ejercicio de un pensamiento crítico que lo capacite para insertar la actividad pianística en el contexto de la música en general y en la esfera social y cultural contemporánea (programa de la materia Piano Facultad de Bellas Artes pág 2)

En estos programas de instrumento observamos nuevos marcos teóricos cuya propuesta hace hincapié en la construcción de herramientas técnico expresivas idóneas para afrontar la interpretación de obras del repertorio tradicional y popular (folklore, tango y jazz). Además de integrar el análisis, la composición y la improvisación como medios que facilitan el uso del instrumento como una herramienta de comunicación.

En el caso de la materia de análisis general Armonía I, II y III, a partir de la reforma del plan de estudios realizada en la cátedra en el año 1997 pasó a llamarse Lenguaje Musical y en este marco el programa de esta cátedra plantea en su Introducción que: “Es importante señalar que el material musical sobre el cual se trabaja se obtiene tanto de las obras de los compositores centroeuropeos de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX, como así también de la música popular argentina y latinoamericana contemporáneas. Se propone así al alumno una escucha contextualizadora del componente armónico donde cada acorde adquiere una función determinada de acuerdo a la obra en que se inserta y al contexto histórico a que dicha obra pertenezca. Esto comprende la organización de la información obtenida de las experiencias perceptuales directas de los ejemplos musicales.”(Programa de la cátedra 2017, pág 2).

Conclusiones:

Este trabajo muestra en forma acotada como se han ido transformando las tensiones entre conceptos, prácticas y nociones institucionalizadas con fuertes contenidos colonizantes y sus intersticios. Por un lado, vemos que los programas presentados de la materia de Piano correspondientes a las décadas '80, '90 del BBA Y FBA, sustentan un modelo de conocimiento sin sujeto, sin historia, descorporalizado y deslocalizado al proponer una formación instrumental acotada a la reproducción de un repertorio europeizante. En este sentido, Mozart, Chopin, Schubert, Debussy entre otros, aparecen como

autores *ejes* de la necesaria formación de un pianista. Así, desde una selección a priori, se desarrolla una habilidad performativa que prioriza la sistematización de aspectos biomecánicos (técnica instrumental) abordados exclusivamente desde la partitura. Observamos que se prioriza el desarrollo de una habilidad que responde a un *deber ser* preestablecido que no toma en cuenta las experiencias musicales del destinatario, su singularidad corporal, sus vivencias y motivaciones entre otras cosas. De esta manera, se implementaron los tránsitos formativos que determinaron fuertemente cuales eran los conocimientos académicamente válidos traducidos al imaginario social como *buena música*. Imaginario que subalternizó cualquier otra manifestación musical que no respondiese a este prototipo idealizado, traduciendo de alguna manera como *mala música*. Lo mismo podemos resaltar cuando hablamos de la cátedra Armonía, I, II y III que ha sido transformada en Lenguaje Musical Tonal I, II y III. Ampliaron su marco teórico, el repertorio a ser abordado y sobre todo, el modo de leer y enseñar los discursos como una totalidad y no en forma fragmentaria. El estudio de la armonía como análisis de enlaces de acordes da cuenta solamente de la relación existente entre las estructuras. Actualmente una cadencia V- I debe ser analizada en su contexto de obra dado que las estructuras de dominante tónica en el barroco son las mismas que en un tango. Por esa razón, cada elemento del lenguaje debe ser situado en su contexto teniendo en cuenta la textura, el ritmo, la forma y las características del género al cual pertenece esa obra que está siendo analizada.

A partir de estos cambios analizados entendemos el por qué al escuchar atentamente a los encuestados, vemos que estas lógicas impuestas han sido permeadas por nuevas maneras de relacionarse con la música. En este contexto, el concepto de *buena música o mala música* parece no estar tan relacionado con un repertorio estilístico, un prototipo determinado a priori, o una elección dependiente de la oferta del mercado. En principio, parecería que no hay un versus entre aquello que es bueno o malo. Hay una singularidad, una experiencia, una relación personal que responde según el grado de placer que vincula al sujeto con su música. En este sentido, creemos que algo ha

cambiado. Consideramos que si bien no ha sido desmantelado el entramado oculto de la colonialidad, los nuevos trayectos formativos aquí expuestos reflejan la *intención* de construir otros paradigmas. *Intención* que deja filtrar objetivos donde se rescatan: (i) la identidad del que aprende, (ii) los saberes habilitados desde su perfil, (iii) un marco cultural que da sentido al tipo de discurso elaborado, (iv) un pensamiento crítico que puede discernir y justificar. Entendemos entonces, que una mirada decolonial no debería permitir que la música se convierta en un objeto que jerarquice una cultura por sobre otra. Muy por el contrario, sería interesante reconsiderar el sentido taxativo que tuvieron estos vocablos referidos a la música como: *buena o mala*, para situarlos desde un ángulo más relativo que dé cuenta del contexto, el momento histórico y sobretodo de lo que significa la experiencia para ese sujeto que aprende.

Bibliografía

Botas, Emma., Bucher, Pablo, Roca, Eduardo. (2017): *Programa de Piano Carrera*. Departamento de Música. Facultad de Bellas artes U.N.L.P.

Castro, Sebastián (2017): Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 139–147. Disponible en:

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128/69>

Holguín Tobar, Pilar (2015): Exámenes de admisión para músicos Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional. *Revista* 3, 9-24. Disponible en:

<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2936>

Kuhn, Thomas S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*, Cap. II.

Restrepo Eduardo, Y Rojas, Axel (2010): *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos* Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Shifres, Favio y Rosabal Coto, Guillermo (2017):Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical* 5, 85-90. Disponible en :

https://www.researchgate.net/publication/322588069_Hacia_una_educacion_musical_decolonial_en_y_desde_Latinoamerica